

O quilombismo na literatura africana e afro-brasileira: uma perspectiva identitária na educação escolar

**Nayane Larissa
Vieira Pinheiro**

○ GRADUAÇÃO

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: nayanelarissapinheiro@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4322506138309048>

Resumo

Nesta pesquisa, realizamos uma análise sobre o ensino de literatura africana e afro-brasileira na formação identitária de estudantes da educação básica na perspectiva do quilombismo. Nosso corpus é formado a partir da experiência em sala de aula e em um grupo de estudos dedicado à leitura de obras literárias de escritoras negras numa escola periférica de Fortaleza (CE). Com base em questionamentos sobre o apagamento de escritoras e personagens negras na literatura ensinada na escola, o grupo de estudos formou-se num viés de luta antirracista. Buscamos fomentar discussões das obras de autoria negra com o objetivo principal de contribuir para o fortalecimento identitário da juventude da escola a partir do letramento literário. Tivemos como objetivos específicos: contribuir para a diversidade e autonomia da formação leitora dos alunos; valorizar a memória afro-brasileira; e promover a valorização da literatura de autoras negras que sofreram com o processo de epistemicídio. Este estudo é de cunho etnográfico e qualitativo, caracterizado como pesquisa participativa. Na coleta de dados, utilizamos gravações e anotações em diário de campo no movimento de práxis reflexiva. Em nossos resultados, consideramos as discussões em grupo e em sala de aula e observamos um processo de identificação dos participantes tanto com as personagens das obras lidas quanto com as próprias escritoras. Constatamos também a construção de uma rede de compartilhamento sobre vivências negras, tecendo formas de resistência coletiva.

Palavras-chave: quilombismo, literatura, identidade negra.

Introdução

Nesta pesquisa, nos dedicamos à análise do ensino de literatura africana e afro-brasileira numa perspectiva de articulação quilombista, com base na teoria de Abdias Nascimento. Assim, ao longo deste trabalho, discutimos os seguintes pontos: o conceito de quilombismo, o apagamento da cultura afro-brasileira na escola e a efetivação da Lei 10.639/2003. Na seção Desenvolvimento, abordamos o principal aporte teórico do estudo: discutimos a necessidade de aliança entre a noção de educação libertadora e a perspectiva quilombista diante das novas formas de colonialismo; apresentamos o viés de letramento literário defendido; e explanamos sobre o apagamento de escritoras negras na literatura.

Em Metodologia e Prática, apresentamos a perspectiva metodológica adotada, as categorias de análise e o desenvolvimento da pesquisa. E, em Resultados Parciais e Discussão, nos detemos na análise efetiva sobre os relatos dos alunos de acordo com a nossa proposta de aporte teórico. Por fim, em Considerações Finais, ressaltamos a importância de sistematizar práticas de ensino aliadas ao aquilombamento e concluimos a análise dos resultados parciais.

O quilombismo é um movimento sócio-histórico e político de luta formado por pessoas negras e indígenas, com seu início marcado pelo regime escravocrata (LOPES, 2006). A formação de quilombos no Brasil atuou no combate da linha de frente para o fim da escravidão, muito antes de se falar em movimento abolicionista. Hoje, temos como principal referência o Quilombo dos Palmares, que resistiu por praticamente um século. Abdias Nascimento, ao falar sobre os princípios do movimento quilombista, caracteriza Zumbi dos Palmares, considerado um herói negro, como “fundador do quilombismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 301), construindo um legado para a atuação do Movimento Negro no Brasil.

Apesar de toda a articulação histórica de heróis e heroínas negros, não foram instituídas medidas de imediato para promover a igualdade racial após a abolição da escravatura; em vez de serem restituídos, os indivíduos negros foram excluídos da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, período em que se originaram as comunidades periféricas, à margem social. Por essa trajetória de opressão e exclusão histórica, o racismo está estruturalmente em todas as áreas da sociedade brasilei-

ra, assim se faz ainda necessário o desenvolvimento de quilombos, no sentido de luta política por espaços que pertencem à população negra por direito, buscando romper com a manutenção do racismo estrutural.

Consideramos como fundamental a articulação de grupos na perspectiva do quilombismo, principalmente quando pensamos na desigualdade social, evidente no cenário brasileiro, pautada em questões de ordem não só econômica, mas também racial. Nesse contexto, há a necessidade de que alunos negros e pardos tenham as suas vivências culturais e artísticas representadas no ensino, como meio para que o racismo estrutural seja desarraigado da Educação.

Poderíamos citar diversas formas de exclusão que são vinculadas à raça e ao gênero presentes em grande parte das disciplinas escolares. Por exemplo, a história, considerada como oficial, é ensinada apenas a partir da perspectiva dos colonizadores, o ensino de biologia, com descobertas científicas protagonizadas em registro apenas por homens brancos, da mesma maneira ocorre na matemática e em tantos outros campos do saber, como afirma a professora Conceição Evaristo em **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade:**

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até há bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outros e outras heroínas no panteão de heróis nacionais. (EVARISTO, 2009, p. 24)

Em acordo com a crítica da autora, dificilmente encontramos escritoras que sejam abordadas nas escolas literárias da grade curricular de ensino, que é constituída quase por inteiro de autores brancos, pondo à margem o homem negro e em uma margem dupla a mulher negra. Ora, se a escola pública abrange uma maioria de alunos periféricos, de que forma esse aluno pode sentir-se representado na literatura? Com quais personagens o aluno pode se identificar? Quais são as motivações de estudo e crescimento intelectual para esse aluno? São desses questionamen-

tos que parte este trabalho. Considerando a escola como centro de formação social crítica e o papel da literatura como formadora de identidade, é importante refletirmos sobre quais obras da literatura têm sido oportunizadas para os alunos, de que modo essas obras contribuem para a formação identitária e de que forma essas obras os representam, tendo em vista o contexto social.

É importante destacar que não negamos a importância de contemplar no ensino a vastidão literária, inclusive de autores brancos, no entanto, quando é tomada do aluno a oportunidade de conhecer obras escritas por autores e autoras negras, compreendemos que é uma forma de continuidade do processo de opressão racial e de gênero, pois dá prosseguimento ao apagamento de intelectuais negros e, conseqüentemente, contribui para que o aluno não se veja como indivíduo capaz de produzir conhecimento, perpetuando a manutenção de processos de subalternização do indivíduo negro e fortalecendo a estrutura racista de forma geral e dentro da própria escola.

Portanto, neste trabalho, refletimos sobre uma experiência com a literatura africana e com a literatura afro-brasileira em um plano de ensino anual numa escola periférica, a partir de discussões em sala de aula e em um grupo de leitura composto no contraturno das aulas e gerado pela necessidade de os alunos se reconhecerem em obras literárias. Portanto, nos dedicamos em grupo à discussão sobre obras de literatura produzidas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de literatura afro-brasileira produzidas por autoras, priorizando temáticas que pudessem de alguma maneira dialogar com o cotidiano dos alunos.

Segundo a Lei 10.639/03, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola, principalmente na área de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil. Entretanto, o apagamento da memória da produção intelectual e cultural afro-brasileira ainda é um desafio na área da Educação. Na perspectiva de contribuir para a contemplação da Lei 10.639/03 e em busca de um ensino antirracista, tivemos como objetivo geral contribuir para o fortalecimento da formação de identidade negra dos estudantes, a partir do letramento literário e do compartilhamento de experiências. Tivemos como objetivos específicos: contribuir para o desenvolvimento da autonomia na formação leitora dos alunos; identificar as relações entre o contexto dos PALOP por meio

dos debates sobre as obras lidas, valorizando a memória afro-brasileira; e promover a valorização das obras literárias de autoras negras que sofreram (e ainda sofrem) o apagamento de sua produção intelectual.

Nosso estudo configura-se como pesquisa participante e qualitativa com base no método etnográfico em consonância com a proposta de Angrosino (2009). O recorte do nosso corpus se constitui pela interação com os alunos em sala de aula e também com base na experiência de encontros do grupo de leitura, ocorridos quinzenalmente, com frequência que variou entre 9 e 15 participantes.

No que se refere ao perfil de gênero dos participantes: 5 estudantes identificavam-se com o sexo masculino e 10 estudantes identificavam-se com o sexo feminino. Quanto ao perfil racial: 5 estudantes consideravam-se pardos, 9 estudantes consideravam-se negros e 1 estudante considerava-se branco. Para a coleta de dados, utilizamos gravações e anotações no diário de campo. Com base na análise dos relatos escritos e orais de alguns estudantes, assim como das discussões em grupo, observamos em nossos resultados parciais formas de identificação dos alunos com as obras lidas e com as autoras, e a criação da tessitura de uma rede de apoio e empatia para com as vivências pessoais sobre negritude.

Desenvolvimento

Segundo o teórico Rildo Cosson, o letramento literário é uma prática processual de interação e identificação do leitor com os textos, aplicada para que o leitor consiga construir os efeitos de sentido causados pela linguagem literária (COSSON, 2006). Para uma prática efetiva de letramento literário no ambiente escolar há a necessidade da criação de uma comunidade leitora com práticas sistematizadas, em que o aluno possa discutir a respeito dos textos lidos a fim de que sua bagagem de literatura seja desenvolvida. Nas discussões em grupo, buscamos um ensino pautado na “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996), pois o debate em conjunto promove “a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras. Para que, inclusive, se possa entender as palavras” (FREIRE, 1989, p. 8).

O letramento literário traz, além do ensino do hábito da leitura, uma proposta de intervenção: aqueles que entram em contato com a experiência do texto literário têm sua percepção transformada, pois sua dinâmica

de leitura da realidade se amplia. Assim, procuramos selecionar escritoras para o centro dos debates, em função de uma perspectiva de representatividade identitária, de modo que houvesse o desenvolvimento da autonomia leitora e do processo de autopoiesis (MATURANA e VARELA, 1991), no qual o leitor se torna coautor de sua própria formação.

Nossa pesquisa se fundamenta na perspectiva de fortalecimento da identidade negra em grupo por meio do letramento literário, pois refletimos principalmente em torno dos seguintes questionamentos: a quais obras literárias os alunos têm acesso no meio escolar? E de que forma as personagens dessas obras dialogam com o contexto vivenciado pelos alunos em uma escola pública periférica? Essas questões nos movem para um olhar crítico sobre a formação do cânone literário brasileiro no que diz respeito ao apagamento de escritores e escritoras negras. Na obra **O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**, Abdias Nascimento afirma que:

A história do Brasil é uma versão concebida pelos brancos e para os brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite minoritária brancoide presumidamente de origem europeia. (NASCIMENTO, 2019, p. 36)

De acordo com a crítica feita pelo autor sobre uma estrutura social para exclusão de pessoas negras, na literatura o protagonismo branco também é dominante, excluindo a história e a memória de uma maioria negra em um embate discursivo. Segundo Eni Orlandi (1988; 1990), a questão linguística é o primeiro confronto ideológico entre colonialistas e colônias. Não por acaso, a origem das literaturas africanas de língua portuguesa se dá subversivamente marcada pelo uso de línguas nativas de cada país, de forma que se tornava difícil para o colonizador compreender.

Em muitas obras do cânone brasileiro, as personagens negras aparecem sem fala alguma, apenas em funções subalternizadas; quando exercem a fala, não falam sobre si, não pensam, não questionam.

É possível ressaltar um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem. Uma afasia, um mutismo, uma impossibilidade de linguagem caracterizam mui-

tas das personagens ficcionais negras, sob a pena de muitos autores. (...) Nesse sentido, parece que a literatura, ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou, ainda, como alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra. (EVARISTO, 2009, p. 22)

A escritora Conceição Evaristo, ao discutir a questão da personagem negra em obras literárias brasileiras, nos lembra de um dos primeiros romances, senão o primeiro, em que as personagens negras falam, trazem suas lembranças, questionam a realidade: o romance **Úrsula** (1859), da escritora e professora Maria Firmina dos Reis, considerada atualmente como a primeira romancista negra brasileira. Apesar de sua importância no campo da literatura e das ciências humanas, pouco ainda se fala sobre a autora nos livros didáticos escolares.

Segundo uma pesquisa produzida pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC), da Universidade de Brasília, sob a coordenação da professora Regina Dalcastagnè, o perfil do escritor brasileiro pode ser descrito como “homem, branco, aproximando-se ou já na meia-idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 33).

A pesquisa¹ realizada pelo GELBC analisa um corpus constituído de 692 romances produzidos por 383 autores nos seguintes períodos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014. A pesquisa constata que 90% das obras de literatura publicadas por três grandes editoras entre 1965 e 2014 foram escritas por homens brancos. Com base nos dados, podemos afirmar que o trabalho mostra um reflexo do monopólio de representatividade excludente baseado na intersecção² entre gênero, raça e classe, pois 60% dos livros publicados entre 1965 e 2014 são protagonizados por personagens homens, 80% deles brancos e 90% heterossexuais.

¹ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro>. Acesso em: 10 jan. 2020.

² Segundo Crenshaw (2002, p. 177): “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”.

A partir dos dados, observamos o epistemicídio da produção de autoras e de autores que não fazem parte do padrão socialmente imposto, pondo em evidência as marcas da colonialidade (QUIJANO, 2005) no campo literário. O conceito de epistemicídio, elaborado por Santos (1997), é traduzido por Carneiro (2005) como:

(...) para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

É irreal pensar que, em uma sociedade de maioria negra, apenas um grupo único formule o conhecimento. Esse é um dos questionamentos da filósofa Djamila Ribeiro em **Pequeno manual antirracista**: “É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo?” (RIBEIRO, 2019, p. 65). Assim, o resgate da literatura de escritoras negras é urgente na escola, tratando-se de uma questão de direito por parte de alunos e alunas que comumente têm acesso apenas à literatura que representa um padrão excludente de sociedade.

Na perspectiva de literatura como formadora da identidade, as influências diretas que afetam o estudante dependem da seleção de escritores que compõem sua bagagem leitora. O ensino literário que passamos como professores aos nossos alunos é representação do imaginário social repleto de preconceitos da sociedade, em que meninos são socializados com a representação abundante de escritores, entretanto são em maioria brancos, e meninas, quando muito, conhecem apenas o nome das mulheres amadas pelos ditos escritores, e nem sequer ouviram falar em escritoras, com exceção de algumas previstas no currículo escolar: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Cecília Meireles.

Quando algum intelectual negro é citado na escola, geralmente é no dia 20 de novembro, isso quando a escola não promove um evento para falar sobre feijoada e capoeira; não que deva ser retirado o valor cultural, artístico e religioso da capoeira, mas em defesa de que o protagonismo

da população negra precisa ser reconhecido em todos os campos, inclusive nos livros didáticos. Não é suficiente abordar questões sobre o racismo apenas em “comemorações”, como muitas escolas têm feito. O movimento de quilombismo deve ser parte integral da vida de estudantes negros para que os processos de subalternização social, cultural e intelectual sejam desarticulados todos os dias.

O quilombismo é tão necessário hoje no combate ao colonialismo quanto foi em nosso passado histórico. Para uma Educação verdadeiramente libertadora é fundamental acreditar na:

(...) reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta ainda o que for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 2019, p. 288)

Em acordo com Quijano (1997), compreendemos como colonialismo algo que está além das especificidades do processo de colonização, pois não se limita à condição de invasão territorial e não cessa após as guerras de independência dos países colonizados, mas trata-se de um processo contínuo de manutenção das assimetrias de poder. Ao explicar sobre a origem das literaturas africanas de expressão portuguesa, Ferreira (1980) afirma que: “Ele, o colonialismo, nega ou reprime a cultura autóctone e obriga à cultura metropolitana. Altera os hábitos sociais (...) impõe novos padrões de cultura e substitui a língua” (FERREIRA, 1980, p. 2).

Um dos princípios do colonialismo é o ato de não só menosprezar a cultura nativa como de tentar extingui-la, porque a cultura é um elemento constitutivo de memória histórica. A preservação da memória de um povo é uma ameaça aos sistemas do colonialismo por ter o poder de subverter aquilo que é imposto no presente pelas leituras do passado. Segundo Amílcar Cabral (2011), líder das guerras de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, em uma conferência na Universidade de Siracusa (Estados Unidos) no primeiro memorial dedicado ao doutor Eduardo Mondlane: “a cultura, sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações, é assim um elemento essencial da história de um povo” (CABRAL, 2011, p. 360).

Além da busca pelo apagamento cultural, o colonialismo marca profundamente as relações de gênero, desde a questão religiosa até o modelo de família proposto, e influencia a condição subjugada da mulher, como afirma a teórica Spivak (2010): “Se o discurso do subalterno é obliterado, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero” (SPIVAK, 2010, p. 13).

Com base em nosso arcabouço teórico, a partir de nossas reflexões aliamos a teoria de letramento literário à criação de uma comunidade que se reconheça nas obras literárias lidas, que se reconheça como articuladora de conhecimento, que valorize a memória de sua origem, proporcionando acesso à literatura afrofeminina e que compartilhe e escreva suas vivências. Consideramos em nossa pesquisa as discussões levantadas por Paulino (2010) quanto à escolha do texto literário a ser trabalhado, concebendo o texto literário como ser vivo e político que, quando em contato com o leitor, transforma leitor e texto, assim, buscamos refletir, no âmbito de prática docente, sobre a necessidade de reflexão epistemológica quanto às obras de literatura estudadas na escola e do potencial do estudo literário em grupo no desenvolvimento de afetividade e empatia com vivências em comum.

Metodologia e prática

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a postura interdisciplinar própria da natureza das pesquisas etnográficas, que abrangem uma visão cosmo-social para uma percepção micro e particular de estruturas sociais sob um olhar dinâmico que acompanhe a natureza do objeto investigado. Como afirma Bourdieu (1980), as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente.

O contato íntimo com a comunidade em que se constitui a etnografia tece uma relação de sociointeração com o pesquisador participante (ANGROSINO, 2009), por meio de vivências e participações de suas pautas. O que se estabelece, portanto, é um estudo metodológico que busca interações reflexivas segundo um olhar sobre o processo na pesquisa de campo, para além de um enfoque contemplativo apenas de resultados.

Neste trabalho, refletimos sobre a prática de leitura literária a partir da pesquisa etnográfica e qualitativa (ANGROSINO, 2009). Este

estudo caracteriza-se como pesquisa participante na área de letramento literário, pois se constituiu a partir da vivência com os alunos de ensino médio em uma escola pública de Fortaleza (CE). O nosso corpus é fruto da experiência em sala de aula e no grupo de estudos ENEGRE(SER), com encontros ocorridos quinzenalmente, no contraturno das aulas dos alunos, com frequência entre 9 e 15 participantes, que se identificam, majoritariamente, como negros e pardos.

Inicialmente, no grupo elaboramos um cronograma e acordos de convivência e decidimos que cada membro do grupo deveria responsabilizar-se por conduzir a discussão dos textos, realizando uma leitura prévia com o acompanhamento feito por mim, professora orientadora, e elaborando questionamentos que propusessem reflexões. Além disso, cada aluno deveria relatar no diário de campo como foi a experiência do encontro em que estava conduzindo a discussão.

Os textos das obras selecionadas para estudo foram escolhidos em conjunto, priorizando as seguintes autoras: Dina Salústio, Vera Duarte, Conceição Evaristo, Cidinha da Silva e Carolina Maria de Jesus. Anterior ao início dos encontros, em sala de aula foi realizado um período de seminários com foco em literaturas invisibilizadas. Com base nas autoras apresentadas pelos próprios alunos nos seminários, pudemos decidir em conjunto sobre quais autoras os alunos gostariam de estudar no grupo. Para a seleção de autoras do seminário, divulgamos para as turmas uma lista com biografia comentada de cada escritora.

Para a coleta de dados utilizamos gravações e anotações em diários de campo sobre as aulas e sobre os encontros, nos quais foram estudados textos dos gêneros conto, crônica e poema, divididos em quatro temáticas: relações familiares, a negação de direitos básicos, término de relacionamento e feminismo negro. A tabela a seguir se refere ao seguimento dos encontros apenas do grupo de leitura. Com relação às aulas do turno normal, as obras das autoras negras foram abordadas de acordo com o conteúdo programado para a disciplina de Literatura.

Tabela 1 – Etapas de encontros do grupo de leitura ENEGRE(SER)

1ª ETAPA Relações familiares	Encontro para elaboração do cronograma e acordos de convivência.
	Falsa fábula , de Dina Salústio.
	Olhos d'água , de Conceição Evaristo.
2ª ETAPA A negação de direitos: a fome material e a fome cultural	A merendeira e os biscoitos no recreio , de Cidinha da Silva;
	O quarto de despejo (p. 34-35), de Carolina Maria de Jesus.
	Lumbiá , de Conceição Evaristo
	Ele queria tão pouco , de Dina Salústio.
3ª ETAPA Término de relacionamento	Quando tudo é igual a nada , de Vera Duarte.
	Vou apagar-te , de Dina Salústio.
4ª ETAPA Feminismo negro	O texto que não consigo escrever , de Dina Salústio;
	Vozes-Mulheres , de Conceição Evaristo;
	A outra , de Vera Duarte

Fonte: elaboração própria.

Para além dos encontros previstos, analisamos outros que se deram ao longo da criação de vínculo, tais como: uma visita à biblioteca comunitária do bairro e participação em um sarau junto ao Movimento Okupação,³ que tem a perspectiva de promover o acesso à cultura, negada para o povo, os moradores do bairro. Em sala de aula, desenvolvemos, ao longo do ano de 2019, pesquisas e seminários sobre as autoras citadas e também sobre autoras negras que deveriam estar no registro da historiografia literária apresentada nos livros didáticos, como já falamos, por exemplo, de Maria Firmina dos Reis.

³ Informações sobre o Movimento Okupação disponíveis em: <https://revistaberro.com/entrevista/baticumsubordinacao>.

Com base na observação das discussões, nas anotações dos próprios alunos no diário de campo, em seus relatos orais e nos seminários, estabelecemos as seguintes categorias de análise: (i) a identificação dos alunos com as personagens negras dos textos literários; (ii) a construção de sentido e de críticas sociais a partir das obras; e (iii) o compartilhamento de vivências pessoais com o grupo.

Assim, destacamos para fins de análise um recorte significativo da aplicação do plano de ensino: os relatos e as interações (direta ou indiretamente) de 6 alunos: 2 alunas que participaram apenas das aulas e do encontro com o Movimento Okupação, e 4 que são integrantes do grupo de estudos, que serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

Resultados parciais e discussão

As obras literárias estudadas no grupo de estudos e em sala pertencem, em sua maioria, às autoras brasileiras Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis e às autoras cabo-verdianas Dina Salústio e Vera Duarte, que abordam em suas “escrivências”⁴ histórias predominantemente de personagens negras.

Em um dos encontros do grupo, lemos a obra **Falsa fábula**, de Dina Salústio. O conto é protagonizado por uma personagem feminina que narra poeticamente um monólogo, em uma noite de Natal, sobre as marcas do abandono paterno. Durante o momento de compartilhamento, quase todos os alunos afirmaram que a protagonista deveria ter a idade deles, na faixa entre 15 e 17 anos, embora não tivesse citada a idade. Como esse conto é bastante sensível para tratar de um tema comum, mas delicado, muitos alunos mostraram certa emoção durante a leitura. A aluna A1 compartilhou que nas noites de Natal sempre tinha uma sensação parecida com a da personagem do conto, que se inicia do seguinte modo: “É dia de Natal e olhando para a minha mãe não dá jeito falar em festa” (SALÚSTIO, 2018, p. 42). Disse também que não sente saudades do pai, mas que, às vezes, imagina como seria com sua presença, e perguntou se lá em Cabo Verde era como aqui sobre essas questões de “mães solteiras”.

⁴ Termo usado para se referir à escrita de mulheres negras cunhado pela professora doutora Conceição Evaristo (2009), pesquisadora em Literatura Comparada da Universidade Federal Fluminense, e popularizado pela entrevista feita pelo projeto Itaú Cultural.

Em outro momento do grupo, fizemos a leitura e a discussão do conto **A merendeira e os biscoitos do recreio**, da obra **O homem azul do deserto** (2018), da autora brasileira Cidinha da Silva, e um capítulo da obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960), da autora brasileira Carolina Maria de Jesus. Os textos que trabalhamos tinham como tema a questão da fome, entretanto, o segundo foi apenas lido e não discutido no momento por causa do tempo. A seguir, um fragmento do relato escrito de A2, que estava conduzindo a discussão:

O conto da merendeira retrata uma situação muito comum no ambiente escolar com relação à quantidade de alunos que passam fome e também é narrado de uma forma poética. Por esse motivo chamou a atenção dos participantes. Com isso houve uma discussão muito plausível e vários pontos de vista diferentes. Uma das participantes relatou que, antes de vir para Fortaleza, sua mãe trabalhou como merendeira em uma escola pública e fazia o curso de Pedagogia à noite. Lá onde a mãe dela trabalhava acontecia a mesma situação abordada na história. Muitas crianças passavam necessidade e eram moradoras de rua, assim as merendeiras da escola costumavam dar biscoitos para que elas levassem para casa, por se comoverem com a situação. (RELATO DE A2, ALUNA DO 2º ANO)

A fala de A2 sobre a conexão que outra integrante fez com um fato da sua vida evidencia não só a desenvoltura na construção de sentido do texto, mas a identificação dos alunos com as personagens e enredos criados por autoras negras. É necessário retomar aqui a discussão da professora Conceição Evaristo ao tratar sobre o reconhecimento da literatura afro-brasileira. Seus argumentos giram em torno do imaginário social criado pelas narrativas canônicas, estas criam personagens de mulheres negras em função de sua sensualidade, elas muitas vezes são retratada como “mulatas”, em outras, apenas como a mãe dos filhos da casa-grande, o que caracteriza a mulher negra como alguém distante de humanidade e de descendência.

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo

nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. (EVARISTO, 2009, p. 23)

Em contrapartida a essa narrativa hegemônica da visão da mulher negra, o conto da autora Cidinha da Silva se inicia com a seguinte descrição da personagem principal: “Dona Elvira era uma preta de formas generosas, tão fofas quanto seu coração de grande-mãe” (SILVA, 2018, p. 120). No decorrer do enredo, são apresentados ao leitor sentimentos de amor, de maternidade, empatia e solidariedade por parte da personagem, agregado ao fato de a personagem ter sua própria voz, que, embora amorosa, é firme em defesa dos seus. O arquétipo da personagem está em consonância com a fala de firmamento de uma literatura afro-brasileira e é discutido por Evaristo (2009) quando esta argumenta que o olhar para o desenvolvimento da história e do personagem é diferente de acordo com a vivência do escritor, e que, por esse motivo também, nos clássicos da literatura brasileira os personagens são em maioria brancos.

Outra experiência se deu na percepção do grupo como espaço de escuta e de apoio. A aluna A3 e o aluno A4 chegaram com certo tempo de antecedência ao horário programado e pudemos conversar sobre questões familiares e questões dentro do contexto da vida dos integrantes, temas necessários por mostrarem um processo de opressão histórico e social, mas também por mostrar um processo de reconhecimento e enfrentamento dos estudantes.

No início, falamos sobre traços negros, pois A3 havia usado tranças em seu cabelo cacheado e sua mãe comentou algumas vezes que não gostava. Em seguida, A4, que tem o cabelo *blackpower*, contou que, durante o fim de semana, sua mãe havia forçado a aplicação de um produto químico em seu cabelo com a finalidade de alisamento. O aluno falou que passou em torno de seis horas com o produto e que, quando o retirou e viu o cabelo liso, não se reconhecia mais na frente do espelho. Assim, teve de bater de frente com os familiares sobre a reafirmação da sua identidade. Contou que teve de explicar para a mãe o porquê de ser tão importante manter seu cabelo como estava, embora a mãe não tivesse recuado.

Mesmo que esses dois relatos exponham o racismo estrutural da sociedade arraigado, inclusive, dentro das próprias famílias e mostrem as mar-

cas dolorosas do racismo, tivemos uma confirmação de que o processo de formação identitária dos estudantes está sendo construído diariamente, a partir das próprias percepções deles sobre a literatura, sobre si mesmos e sobre o mundo. Acreditamos que o compartilhamento de lutas diárias nos fortalece como grupo e nos faz enxergar a partir do olhar do outro.

A filósofa Djamila Ribeiro, ao fazer uma nota no prefácio da obra **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola** (2018), de Maya Angelou, fundamenta que as histórias produzidas e contadas por pessoas negras são “narrativas de libertação”. No grupo, as narrativas de libertação lidas e contadas pelas próprias experiências dos alunos o são que moveu o processo de aquilombamento.

Quanto à experiência de conhecer a biblioteca comunitária do bairro, a aluna A5 fez o seguinte registro no diário de campo:

No dia que fomos para a casa do Baticum, onde ocorre a maior parte das atividades do Movimento Okupação, conhecemos: a biblioteca comunitária, o projeto adote uma planta e o Sarau da Okupa. O que eu achei interessante foi a representatividade do povo preto, pobre e periférico nesse espaço. Achei muito massa a força e a dedicação. A galera da Okupação produziu um livro de poemas que pudemos ler na hora do sarau. Um dos que me chamou atenção foi da Bárbara Araújo Alves, que se considera anarquistx, adróginx, artista de rua e educadorx social. Fragmento do poema GRITO: “(...)Me acabo quando me calo / E meus calos não ficam calejados / Pelos aptos, natos, o gentil / Temporário que depois age como um agressor (...)”. (RELATO DE A5, ALUNA DO 1º ANO)

Buscar fazer pontes da escola pública com os movimentos sociais do bairro deveria ser um projeto institucionalizado, porque proporciona momentos dessa natureza, como podemos constatar no relato da aluna, de identificação, reconhecimento e afeto. Essa é também uma forma de aquilombamento e subversão, valorizando as culturas já presentes em cada bairro.

Para concluir a discussão dos resultados, a seguir está um fragmento da produção de A6, que escreveu, de forma espontânea, um poema sobre a personagem Suzana, com foco no capítulo em que a Mãe Suzana rela-

ta sobre quando fora retirada do seio de sua família, num sequestro feito pelos colonizadores, no romance **Úrsula**, da autora Maria Firmina dos Reis. O texto produzido pela aluna traz também uma relação de intertextualidade com o poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo. O poema foi lido pela aluna para toda a sua turma.

Os sentidos de preta Suzana

Sentiram e ouviram a voz

Que ecoou pelos porões do navio

Que mesmo lotado, ela sentia um vazio

Ouviu o grito de sua alma

Um grito de dor e saudade

Saudade de quem ela tanto amava

Um grito por sua liberdade

(FRAGMENTO DO POEMA PRODUZIDO POR A6, ALUNA DO 2º ANO)

Considerações finais

Concluimos que uma perspectiva de ensino literário afrocentrada proporciona uma contribuição no que se refere ao cumprimento da Lei 10.639/2003 por meio do estudo de obras da literatura africana e da literatura afro-brasileira, impulsionando discussões em torno da identidade dos participantes e desfazendo a ideia de uma história única, contribuindo também para um processo de quilombamento.

O viés de uma forma de letramento literário que priorize a representatividade do aluno se reflete no progresso do pensamento crítico durante a jornada discente. Assim, notamos a importância do trabalho com a literatura de autoria negra feminina, com base nos relatos e nas discussões dos próprios integrantes, e da forma como essa abordagem expande as possibilidades de identificação e representa a pluralidade social na qual os alunos estão inseridos, enfatizando a literatura como força formadora identitária, reafirmando os papéis fundamentais da interação e identificação no processo de fazer emergir o sentido do texto.

A partir das discussões suscitadas neste trabalho, compreendemos que a utilização da literatura de escritoras que foram (e ainda são) invisibilizadas abre uma ponte de conexão entre leitores e obras literárias. O lei-

tor negro e a leitora mulher que não conseguem se enxergar em personagens de escritores ou até na imagem dos próprios escritores, ainda nos dias atuais, são os mesmos alunos que se surpreendem ao ler os poemas de Conceição Evaristo e que choram ao ler contos como **Olhos d'água** ou criam relações com a realidade nas narrativas de Dina Salústio em **Falsa fábula**.

Por fim, é importante afirmar que não há Educação libertadora sem uma aliança com a perspectiva do quilombismo e com a luta antirracista, sobretudo no contexto da escola pública brasileira. Sabemos da importância de construir uma resistência em grupo diariamente, mas não pode ser apenas uma prática isolada ou um evento ou uma experiência. Há a necessidade de uma sistematização dentro do ensino integralmente, um plano geral de educação pautado nos princípios do quilombismo.

Referências bibliográficas

AMÂNCIO, I.; GOMES, N.; JORGE, M. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Trad. Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, P. **O esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Ática, 1980, p. 46-81.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

CABRAL, A. Libertação nacional e cultura. In: SANCHES, M. (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARNEIRO, E. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**, 2005, 339 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p. 171.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, jul.-dez. 2005, p. 13-71.

DE JESUS, C. **O quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

DUARTE, V. **A reinvenção do mar**. Cidade da Praia: Autora e Rosa de Porcelana Editora, 2018.

ORLANDI, E. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Cortez, 1990.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2^o sem. 2009, p. 17-31.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, N. **Dicionário afro-brasileiro**. São Paulo: Summus, 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Santiago: Universitária, 1991.

MONDLANE, E. Resistência – A procura de um movimento nacional. In: SANCHES, M. (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MONTEIRO, E. F. Crioulidade, colonialidade e gênero: as representações de Cabo Verde. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 3, 2016, p. 983-996.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africana**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, A. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**, v. 3, n. 6 e 7.

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte e Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial Ltda., 2019.

SALÚSTIO, D. **Mornas eram as noites**. 3. ed. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.

SALÚSTIO, D. **Filhos de Deus**. BNCV e Acácia Editora, 2018.

SANTOS, S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SILVA, C. **O homem azul do deserto**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.